



PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

PAULO FREIRE AND ENVIRONMENTAL EDUCATORS' PREPARATION

Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó.

Sônia Maria Marchiorato Carneiro

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Resumo

O artigo visa a socializar Pesquisa-ação em escola municipal do ensino fundamental de Chapecó-SC, focando experiência formativa continuada de educadores ambientais com base na Filosofia Pedagógica Freiriana: concepções de ser humano, mundo e Educação crítica. Mediante a disciplina curricular Educação Financeira e Sustentabilidade, via o método Círculos de Cultura, a pesquisa ocorreu em cinco fases. A interpretação processual deu-se pela análise de conteúdo, apontando graduais mudanças pedagógicas, mas também necessidade de maior diálogo entre docentes, coordenação pedagógica e gestores, no planejamento quanto à Educação Ambiental; a mais, revisão do nome da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade; e continuidade do projeto de Educação Ambiental, a partir da Pesquisa-ação.

Palavras Chave: Educação Ambiental. Pesquisa-ação. Círculos de Cultura.

Abstract

An Action Research was done at a first-grade public school of Chapecó, Brazil, about an in-service environmental preparation of educators upon Paulo Freire's Pedagogic Philosophy: conceptions of human being, world and critical Education. Through Freire's method of Culture Circles, the research occurred in the discipline of Financial Education and Sustainability in the targeted school, comprising five phases. The processual interpretation, by means of content analysis, pointed out gradual pedagogic improves, but also the need of a greater dialogue among educators, coordinators and directors as to the planning of Environmental Education; further, name revision for the discipline Financial Education and Sustainability; and yet continuity of the Environmental Education project ensued by the Action Research.

Keywords: Environmental Education. Action Research. Culture Circles.



Primeiras palavras...

O artigo visa a socializar Tese sobre contribuições da concepção pedagógica freiriana na formação de educadores ambientais, sob o foco da Pesquisa-ação. A pesquisa e reflexão sobre as relações sociedade-natureza, pela Educação Ambiental, funda-se em diversas correntes de pensamento pedagógico, entra as quais se destaca a Pedagogia de Paulo Freire, focando a práxis educativa – ação-reflexão-ação – dos sujeitos em torno de vivências cotidianas e saberes da experiência. Daí, os ambientes da escola, do entorno e da comunidade contextualizam a Educação Ambiental crítica, sob o foco de questões socioambientais emergentes e inter-relacionais nas dimensões da realidade-mundo, em vista da formação cidadã do educando, em relação à sustentabilidade local e global, atual e futura.

O pressuposto de que a Pesquisa-ação, na formação de educadores ambientais, poderá corroborar uma Educação Ambiental cidadã, partindo das concretudes da escola e seu entorno, demanda diagnóstico de situações-limite em confronto com o inédito viável. Assim, investigou-se o potencial da pedagogia freiriana, em uma intervenção na escola selecionada para construir práticas educativas possíveis, no rumo da questão da pesquisa: - Como a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir à formação de educadores ambientais, no ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Chapecó-SC?

Esta questão implicou questões complementares: a) que transformações serão verificadas com os educadores, quanto à compreensão teórico-conceitual e metodológica de Educação Ambiental, com base nos princípios freirianos? b) que subsídios a pesquisa trará à Educação Ambiental, para mudanças nas políticas públicas da educação do município de Chapecó?

Foram então definidos os objetivos gerais da pesquisa: a) construir com os educadores envolvidos uma compreensão da Educação Ambiental, com base na pedagogia freiriana; e b) avaliar avanços da compreensão da Educação Ambiental, referenciada a Paulo Freire, pelos educadores da escola selecionada.



Os objetivos específicos foram: a) aplicar orientações teórico-metodológicas da Educação Ambiental no desenvolvimento da práxis pedagógica, partindo dos conceitos de situação-limite, atos-limite e inédito viável de Paulo Freire; b) e problematizar as condições socioambientais da escola e comunidade, pela práxis da Educação Ambiental, com base em Paulo Freire.

1 Discussão teórica: epistemologia freiriana

O referencial teórico embasou a metodologia da Pesquisa-ação, dando suporte à práxis formativa – ação-reflexão-ação – de educadores ambientais na escola. A discussão teórica ampliou reflexões anteriores pelo autor da Tese, sobre contribuições de Freire à Educação Ambiental, a partir da **Pedagogia da Autonomia**, agora como base epistêmico-metodológica para um trabalho de campo. O primeiro momento da discussão focou a **relação do ser humano com o mundo**, enquanto elo do pensamento pedagógico freiriano com a Educação Ambiental, com destaque às concepções de ser humano e mundo; e o segundo momento, a **dimensão crítica da educação** na formação do ser humano, mediante o conhecimento, o método e a relação educador-educando.

1.1. Conceção de ser humano

Tal concepção em Freire é fundante na formação de educadores ambientais, para uma práxis pedagógica de conscientização socioambiental dos educandos quanto aos lugares de vivência e com o mundo. Nesse sentido destacam-se três focos sobre essa concepção.

1.1.1 O ser humano enquanto integrante e indissociável da natureza

Conforme Freire (1959, p. 08), o ser humano “É um ser aberto. [...] Um ser histórico. [...] Um criador de cultura. [...] Trava relações com ambas as faces do seu mundo – a natural [...] e a cultural, cujos objetos são criação sua”. Enquanto pertencente à natureza e histórico, o ser humano transita entre o mundo natural e o histórico-cultural como espaço de sua existência, em diálogo com os outros humanos, ensinando e aprendendo.



Nesse rumo, Freire possibilita pensar uma Educação Ambiental crítica, para além da dicotomia homem-mundo e da objetivação cientificista da natureza, em termos de matéria-prima na produção consumista de mercadorias: o horizonte é a construção de uma nova racionalidade ambiental, tendo como princípio e objetivo a sustentabilidade da vida planetária. Esse entendimento demanda uma Educação Ambiental que promova uma leitura da realidade “apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2006, p. 39). Nessa orientação, o ser humano vivenciará a religação com a natureza, responsabilizando-se pela vida em atitudes e ações cidadãos sustentáveis, nos lugares de vivência.

1.1.2. O ser humano como inacabado, consciente e educável

Segundo Freire (2004, p. 56), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. [...] Mas só entre mulheres e homens o acabamento se tornou consciente”. Tal inacabamento é central ao ser humano, permitindo-lhe a educabilidade. A consciência humana forma-se à medida que apreende e conhece o mundo pela relação dialogal com outros humanos: a consciência de si e do mundo é diferencial em relação a outros seres, que se adaptam ao mundo sem nele intervir no nível dos humanos. A humanidade transforma o suporte da vida em mundo da existência e o mundo transformado faz-se cultural, histórico e social (FREIRE, 2003). A conscientização de si e do mundo, como processo contínuo, é inacabamento e inconclusão na busca do ser mais, pois “a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não termina jamais” (FREIRE, 1980a, p. 27). O vir-a-ser é condição ao processo de humanização *versus* desumanização. Não basta reconhecer-se inacabado e conhecer o mundo, é preciso projetar ações para fazê-lo um lugar de existência, superando relações de opressão, de dignidade roubada, de supressão da cidadania, de ausência de direitos; daí a necessidade da práxis educativa, de ações coletivas na construção de um mundo justo e sustentável. Cabe, porquanto, à Educação Ambiental



possibilitar aos educandos construir relações cidadãs com a realidade-ambiente, visando à construção de sociedades sustentáveis.

1.1.3. O ser humano enquanto ser relacional no mundo: histórico, político e cultural

O ser humano é relacional na consciência de estar no mundo, com o mundo e os outros: é ser de comunicação, não apenas de contatos, na “abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1986, p. 39). Pelo diálogo o ser humano se inter-relaciona, decidindo e rompendo obstáculos, em vista da transformação da realidade (FREIRE, 2004); pela práxis transformadora, faz história, cultura e política: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato, não apenas para me adaptar, mas para mudar.” (FREIRE, 2004, p. 79). Estes são pressupostos da Educação Ambiental, na finalidade de promover a cidadania socioambiental, na linha de intervenções políticas como conjunto de ações pela efetiva melhoria das condições de vida, no contexto em que cada um está inserido.

1.1.4 O ser humano, como sujeito ético, livre e responsável

A consciência de liberdade é atributo existencial que dota os seres humanos do agir ético, escolhendo e decidindo ao intervir no mundo-natureza e mundo-cultura. De acordo com Freire (2004, p. 61), “a consciência do inacabamento [...] nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”. E a Educação Ambiental crítica assume os valores éticos como princípios da práxis educativa na construção de relações responsáveis e solidárias dos sujeitos com o meio ambiente. A compreensão da interdependência e inter-relação do ser humano e mundo exige superação de relações utilitaristas e insustentáveis no mundo, em vista de uma cidadania consciente e responsável para com o ambiente (CARNEIRO, 2007).

1.2. Concepção de mundo

1.2.1. Lugar da presença humana: realidade biofísico-cultural



Para Freire o mundo é realidade biofísica e cultural. Da primeira, o ser humano participa pelos aspectos biofisiológicos; e da segunda, pelo seu poder de transformar a natureza, vai formando a cultura e a história. O potencial humano de transformar o mundo natural tem a ver com as relações homem-natureza e entre os próprios humanos; aí se configura a responsabilidade para com a qualificação da vida. Na Educação Ambiental, o mundo como espaço da existência humana gera a reflexão sobre temas emergentes, desde o entorno da vida dos educandos a questões globais. A compreensão consciente e ética da atuação humana no mundo fundamenta condições de vida digna no Planeta, mediante práticas educativas frente ao atual modelo consumista de sociedade e construindo valores de cidadania socioambiental pelo bem comum. Segundo Freire (2003) é preciso ampliar a leitura de mundo para transformá-lo, propondo aos educandos a reflexão sobre a realidade presente, a partir das contradições existenciais, desafiando-os a responder em nível intelectual e de ação.

1.2.2. Relação sociedade-natureza: necessidade de uma nova mentalidade

As condições do mundo atual alertam ao cuidado com o Planeta – os problemas de desequilíbrio socioambientais locais e globais contra a vida sustentável – potencializando uma reflexão séria sobre as relações sociedade-natureza. Freire (2004, p. 79), foca a dimensão social dos ambientes de vida, sob a responsabilidade das ações humanas: “o mundo não é, o mundo está sendo”. Tal posição desdobra-se em ações socioambientais, urgindo uma Educação Ambiental crítica, tratando as relações sociedade-natureza como questões sócio-políticas, impondo novo modo de pensar a sociedade, superando dicotomias reducionistas, o consumismo e padrões de produção insustentável. Uma Educação Ambiental crítica tem a realidade-ambiente como mediadora do processo educativo e os problemas socioambientais são temas emergentes, na relação com o cotidiano dos educandos. A Educação Ambiental, como leitura da realidade, possibilitará formação emancipatória dos sujeitos-alunos, na construção de sua cidadania:



ver e rever os direitos: culturais, sociais, ambientais [...] à vida e a singularidade de um modo de vida [...] de ir e vir, de ser sujeito de sua própria história [...] de aprender, de conhecer e participar [...] com autonomia [...] ao trabalho, ao estudo, à saúde, à segurança, à transnacionalização [...] de poder ter um lugar para nele ser e intervir (NOGUEIRA, 2009, p. 90).

Redimensionar a relação sociedade-natureza não é tarefa fácil no processo educativo. No entanto, Freire (2003, p. 86) contribui para essa reflexão, pois acreditava ser a “partir da situação presente, existencial e concreta [...]” das pessoas que se podia organizar “[...] o conteúdo programático da educação ou da ação política”, para construir a criticidade e pensar alternativas de superação dos problemas, no caso, socioambientais.

1.3. Dimensão Crítica da Educação

1.3.1 Dimensão formativa do ser humano: educação e conscientização

A educação como conscientização política marca a Pedagogia freiriana, sustentada na problematização da realidade concreta dos educandos: para Freire (2006, p. 78), “consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis [...] do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação.” Há que compreender a conscientização de um sujeito situado, no processo transitivo de existente ingênuo a um agente crítico. A ação emancipatória da Educação Ambiental está no movimento dialético de alternativas de superação da consciência ingênua por uma crítica: educandos e educadores fazem-se sujeitos comprometidos com um mundo justo e solidário. Nesse rumo, a Educação Ambiental busca construir a formação da cidadania socioambiental nos lugares de vida dos sujeitos e no Planeta.

O educando conscientizado como sujeito político transforma sua realidade, participando dos espaços de decisão, de forma dialógica, por melhores condições das políticas públicas e denunciando depredação de bens coletivos – já não é possível “existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”, de interferir no mundo (FREIRE, 2004, p. 58). Nessa linha, a Educação Ambiental como dimensão pedagógica na formação socioambiental cidadã foca direitos e deveres



ambientais, entende os problemas e conflitos em suas múltiplas causas e efeitos, para reconhecer o ser humano como parte da teia da natureza e superar a visão dualista de mundo. Esses aspectos crítico-reflexivos contribuem a novas práticas junto aos educandos, possibilitando-lhes leitura articulada do local-global, como cidadão planetário.

1.3.2 Dimensão formativa do ser humano: formação integral - ética, política e gnosiológica

A formação integral dos sujeitos-alunos concebe a educação como processo cognitivo (informação científica, técnica, sociopolítica e cultural) e gnosiológico (conhecimento referenciado e problematizante), integrando valores e abrindo-se à afetividade e alegria no ensinar e aprender – na busca dos educandos “serem mais”. Henz (2012), amparado em Paulo Freire, propõe uma formação integral dos educandos em cinco dimensões:

- **ético-política:** a intencionalidade de ensinar e aprender, tomando consciência do caráter político-pedagógico da Educação e assumindo a pedagogia da escuta e do diálogo;
- **técnico-científica:** rigorosa, em diálogo com os saberes da experiência para constituir comunidades de aprendizagem crítico-reflexiva, apreendendo o novo e ressignificando o já sabido;
- **epistemológica:** partir de conteúdos sistematizados, construir outros conhecimentos pela investigação e síntese; educadores e educandos tornam-se sujeitos do ato cognoscente e da própria história, questionando e problematizando pelo diálogo – pela pedagogia da pergunta, do conflito, da autonomia, da esperança, da criatividade e da curiosidade epistemológica;
- **estético-afetiva:** a criatividade pela sensibilidade e afetividade, no ser-mais-humano frente à realidade circundante – na amorosidade, no rigor e crítica metodológica;



- **pedagógica:** a relação de educador e educando, no dizer e escutar, de forma recíproca e consciente, cria condições ao diálogo no grupo, problematizando, refletindo e desafiando, para aprender a ser e viver como homem e mulher.

A formação integral orienta-se pela ética universal de humanização, envolvendo garantia dos direitos de cidadania (FREIRE, 2004). A busca da ética universal, nos atos educativos, potencializa o enfrentamento das situações-limite já no entorno das escolas e das comunidades locais, via projetos de intervenção na realidade cotidiana (atos-limite), visando a uma sociedade socioambientalmente sustentável (inédito viável).

1.3.3 Dimensão do conhecimento: mundo como mediador do conhecimento e a questão epistemológica

A construção do conhecimento para Freire perpassa a relação do ser humano com os outros e o mundo – na apreensão da realidade como relações intersubjetivas mediatizadas. Freire (2003, p. 69) afirma: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Dois momentos são indissociáveis na construção do conhecimento, segundo Freire: apreender a realidade, para tomar consciência do mundo desde o entorno existencial; e dialogar sobre a realidade com outro sujeito, problematizando-a. Esses momentos simultâneos têm o mundo como mediação histórico-social do conhecimento, em sua validação intersubjetiva. Nesse sentido, emergem as questões socioambientais, ligadas à vida dos educandos e educadores: descasos dos governos por áreas pobres das cidades, quanto a esgoto, água, saneamento e segurança; e poder de dominação que desumaniza e desencadeia problemas locais e globais, como as mudanças climáticas que afetam as próprias condições de vida. Essas questões exigem conhecimento dialógico e alternativas políticas – no horizonte do inédito viável – para superação das situações-problema.

A Educação Ambiental possibilita compreensão das inter-relações de processos objetivos e subjetivos, visando a “um processo de emancipação que permita o surgimento de novas formas de reapropriação do mundo.” (LEFF, 2002, p. 219). Ao



educador cabe considerar a leitura de mundo dos educandos: a natureza, os conflitos socioambientais locais e globais, seus direitos de cidadania etc. Esses aspectos potencializam o trabalho do educador na formação da consciência da cidadania socioambiental dos educandos. Sob esse foco, Morin (2006, p. 35) afirma: “O conhecimento dos problemas-chave [...] é o próprio mundo. [...] O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.” Daí, a Educação e, a mais, a Educação Ambiental têm o desafio de possibilitar conhecimentos pertinentes – para além de saberes desunidos, divididos, compartimentados – uma vez que os problemas são cada vez mais “multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.”

Ainda, para Freire (1994; 2004), conhecer é curiosidade epistemológica na busca do saber mais, para que o ser humano posicione-se no mundo de forma crítica e transformadora da realidade, histórica e politicamente, em vista da formação da cidadania. Tal curiosidade é exercício da espontaneidade para a rigorosidade, da ingenuidade para a criticidade – quanto mais rigorosa, mais epistemológica como atitude metódica na busca do saber-mais, rumo a uma Educação Libertadora e, nesse sentido, para uma Educação Ambiental crítica.

1.3.4 Dimensão metodológica – diálogo como método, rigor metódico e sentido-significado de educadores e educandos

O Método Paulo Freire é um dos maiores avanços pedagógicos contemporâneos, não só como novo modo de educar, mas processamento de condições objetivas para a construção de conhecimentos a partir da realidade concreta, superando o modelo “bancário” de educação. Nesse sentido, Freire fez opção radical pelo diálogo problematizador, como método político-pedagógico; não inaugurou novos conteúdos, mas propôs novas maneiras de refletir sobre os conteúdos mais imediatos no lugar de vivência dos educandos. Na sua concepção dialógica, Freire (2004, p. 31), afirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Assim, destaca o diálogo em torno de temas geradores,



problematizando o contexto via diferentes saberes, partindo do saber da “experiência feito”, das vivências cotidianas, para chegar a conhecimentos mais elaborados e globais (FREIRE, 2004, p. 30). Há convergência da Educação Ambiental crítica com os pressupostos do método freiriano, especialmente quanto a temas geradores de reflexão sobre questões socioambientais, como conteúdos problematizadores da realidade hodierna (TOZONI-REIS, 2006).

Um processo educativo emancipatório problematiza as situações-limite da realidade local-global dos sujeitos. Essas situações, como espaço de conflitos, permitem temas geradores para o diálogo em sala de aula sobre a vida cotidiana, em vista de atos-limite, que são a própria práxis transformadora na construção do inédito viável: uma sociedade justa e solidária, sem opressores nem oprimidos, mas seres humanos em liberdade e comunhão (FREIRE, 2003).

Nesse contexto põe-se o rigor metódico frente aos objetos cognoscíveis no tratamento dos conteúdos pelos docentes: “Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2004, p. 33). O rigor apontado não é um processo de endurecimento no ensino e na aprendizagem dos objetos de estudo, mas organização metódica na construção de conhecimentos consistentes em perspectiva crítica e postura pedagógica horizontal entre educadores e educandos – superando a superficialidade verticalizadora, focada na memorização e na transmissão linear do conhecimento (FREIRE, 2004; NOGUEIRA, 2009). A rigorosidade freiriana, na produção de novos conhecimentos, exige o diálogo problematizador, de forma disciplinada, impedindo o espontaneísmo a-metódico. Para Freire (1982), todos os conteúdos podem ser problematizados, desde que metodologicamente orientados. A reflexão problematizadora de temas socioambientais, desde os problemas locais a questões globais, envolvem perspectiva transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, dadas as múltiplas e complexas relações do meio ambiente. Segundo Morin (2007, p. 27) “todos os problemas fundamentais da nossa vida pessoal [...] e de [...] de membro da



humanidade, reclamam uma complexidade transdisciplinar.” A transdisciplinaridade, como religação entre diferentes ciências e saberes, possibilita a elaboração do conhecimento complexo e o entendimento dos problemas da realidade ambiente, nas dimensões local e planetária.

A Pedagogia de Projetos é uma das práticas de desenvolvimento da transversalidade, inter e transdisciplinaridade curriculares, implicando estratégias cooperativas. Conforme Moraes (2004, p. 263):

os melhores resultados [...] acontecem quando nos preocupamos [...] com projetos significativos propostos pelos alunos, onde existe [...] criatividade para construir conhecimento associado ao desenvolvimento de habilidades para acessar diferentes fontes de informação.

Ponto de partida da Pedagogia de Projetos são os contextos de vida dos sujeitos-alunos e suas áreas de interesse – “um currículo aberto à vida, ao que acontece no mundo, no entorno e voltado para a solução criativa e crítica dos problemas. É um currículo em ação” (Ibid., p. 271). Desenvolver projetos curriculares possibilita a educadores e educandos pensar situações-limite e inéditos viáveis, ressignificando a escola como espaço interativo e aberto ao real.

A partir dessas reflexões teórico-metodológicas, na relação da Educação Ambiental com a Pedagogia Freiriana, **educadores e educandos** são sujeitos inacabados, em permanente processo de serem mais humanos, históricos e fazedores de cultura. O educador, profissional responsável sócio-político na construção dialógica, rigorosa e metódica do conhecimento – em torno de problemas emergentes e urgentes do meio ambiente –, forma cidadãos comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. Por sua vez, os educandos são sujeitos-cidadãos em desenvolvimento, potencialmente transformadores da realidade, que demandam uma escola que lhes dê condições de aprenderem significativamente para engajar-se pela sustentabilidade socioambiental, local e do Planeta.

2. Metodologia da pesquisa de campo



Na investigação de campo optou-se pela Pesquisa-ação, que emerge no advento da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e contribui ao processo de formação crítica e transformadora de educadores – a partir da realidade onde atuam e em diálogo entre pesquisador e sujeitos envolvidos num projeto.

Segundo Thiollent (2007, p. 16), a Pesquisa-ação:

é um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa conexão, a Pesquisa-ação na formação continuada de educadores ambientais, via diálogo problematizador, re-significa o trabalho docente a partir de questões socioambientais emergentes, tendo, nesta Tese, o pensamento freiriano como base de pesquisa. Com efeito, não houve intenção de uma pesquisa sobre as educadoras e suas práticas, mas com as educadoras – na busca de se compreender como mobilizar os saberes de Educação Ambiental para decisões pedagógicas, frente a situações-problemas da escola e do seu entorno.

2.1 Campo e sujeitos da pesquisa

Com base em exploração diagnóstica sobre Educação Ambiental em quatro escolas municipais de Chapecó-SC, selecionou-se a escola de pesquisa, no bairro de maior vulnerabilidade socioambiental da cidade – convergindo com a perspectiva da Pedagogia Freiriana, em favor dos oprimidos. Destacam-se no bairro problemas de saneamento básico, exclusão social, segregação geográfica, desorganização dos trabalhadores, violência, criminalidade e tráfico de drogas.

Das quatro educadoras atuantes na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade – em que eram tratados temas ambientais –, apenas duas tiveram condições de participar da pesquisa – E1 (Graduação em Pedagogia; especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais; e E2 (Graduação em Ciências Biológicas, doutoranda em Educação Científica e Tecnológica).



2.2 Desenvolvimento da Pesquisa-ação

A pesquisa desenvolveu-se sob a metodologia da práxis de Paulo Freire – ação-reflexão-ação –, visando à qualificação continuada das educadoras em Educação Ambiental. Tomou-se como orientação metodológica a dinâmica dos Círculos de Cultura, enquanto espaço de troca de saberes, de diálogo vivo e criador, onde todos sabem e ignoram alguma coisa, mas acima de tudo, podem buscar saber mais (JUÁREZ RAMÍREZ, 2007; MARINHO, 2009). Nesse sentido, os Círculos de Cultura são um espaço apropriado para a conscientização e transformação das atitudes dos participantes frente à vida e profissão, desde que apoiados por educadores preparados para essa nova práxis pedagógica (FREIRE, 1980a). Os Círculos de Cultura atuam numa dinâmica pedagógico-política, em que os participantes discutem seus problemas, organizam-se e pensam ações concretas para atingir resultados de interesse coletivo (FREIRE, 1980b; ROMÃO et al, 2006).

A Pesquisa-ação teve cinco fases: na primeira, o desvelamento do contexto escolar ou diagnóstico; na segunda, a identificação das situações-limite e dos temas geradores; na terceira, reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores e atos-limite; na quarta, planejamento dos atos-limite na práxis das educadoras e observação participante; e na quinta fase, avaliação do processo formativo. A análise interpretativa das fases baseou-se no método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), quanto às falas das educadoras, aos registros das observações participantes, às respostas aos questionários e ao PPP da escola.

3. Alcances das fases da pesquisa-ação

As gradativas mudanças, no decorrer das fases da Pesquisa-ação, foram evidenciadas como alcance de instâncias do inédito viável, mediante o desencadeamento da práxis pedagógica dinamizada pelas inter-relações das situações-limite com os temas geradores e os atos-limite.

1ª FASE: desvelamento do contexto escolar – investigação temática



Os alcances desta fase relacionam-se às educadoras participantes da pesquisa, quanto a suas histórias de vida, ao entendimento de conceitos educacionais e da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade; nesse contexto, foram focados problemas do entorno escolar.

As histórias de vida trouxeram afinidades quanto à sensibilização para com a natureza, por suas experiências na infância; e ligação da família com a escola, influenciando escolha de profissão das docentes.

Quanto ao **entendimento de conceitos educacionais**, a **Educação** foi relacionada à formação dos sujeitos-alunos em valores e atitudes para com o mundo, na perspectiva de nele intervir e transformá-lo, para melhores condições de vida. A compreensão de **meio ambiente** diferenciou-se entre E1 e E2: a primeira apresentou visão genérica, sem integrar ser humano e natureza, típico do senso comum, com deficiência de referência conceitual; já a segunda, expressou visão relacional de meio ambiente, vendo-o como resultante das relações sociedade-natureza e focando o ser humano como integrante do meio natural e capaz de nele intervir. O entendimento de **Educação Ambiental** também se diferenciou entre as educadoras: a E1 reflete no entendimento de Educação Ambiental sua visão de meio ambiente, genérica e de senso comum, numa relação de harmonia entre os seres do Planeta, em perspectiva acrítica de Educação Ambiental na formação cidadã do educando; a E2 reflete também a visão de meio ambiente em seu entendimento de Educação Ambiental, quando enfoca a necessidade de se pensar criticamente sobre relações problemáticas entre sociedade e natureza, a partir de uma visão integrada de mundo, em vista do desenvolvimento de uma consciência coletiva na busca da qualidade de vida, na linha da formação cidadã.

Essa diferença entre as educadoras, nas elaborações conceituais, relaciona-se possivelmente à formação profissional das mesmas, uma vez que a E2 fazia Doutorado na linha de Formação de Professores, na área do ensino de Ciências, a partir de referenciais freirianos; e a E1 tem graduação em Pedagogia, com Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais.



No tocante à disciplina **Educação Financeira e Sustentabilidade**, as educadoras focaram situações-limite, relacionadas à falta de orientação de como trabalhá-la para ser mais efetiva no currículo escolar. A Secretaria de Educação de Chapecó (SEDUC) criou a disciplina sem participação docente na discussão de seus princípios orientadores nem formação específica requerida; não oferecia material didático-pedagógico de apoio ou propiciava momentos coletivos de planejamentos das aulas entre os docentes da disciplina. Ainda, havia fragmentação no trabalho com temas ambientais numa disciplina, sob o foco da Sustentabilidade Financeira, dando caráter economicista à sustentabilidade ambiental e suprimindo a finalidade da Educação Ambiental, enquanto formação da cidadania socioambiental.

De forma inicial, foram também levantados problemas no bairro da escola, que nela tinham consequências, como: desemprego, violência, desorganização do bairro, falta de espaços de cultura-lazer e o consumismo influenciado pela mídia – especialmente o boné, o tênis, o celular e o agasalho de acordo com marcas da moda.

Ainda é preciso ressaltar o diálogo entre pesquisador e educadoras, com partilha e crescimento colaborativo, num processo de formação continuada de todos; em síntese, esta fase permitiu aos sujeitos da Pesquisa-ação conhecer e problematizar a realidade escolar, sob aspectos do cotidiano.

2ª FASE: identificação das situações-limite e dos temas geradores – codificação e decodificação

Na segunda fase da Pesquisa-ação, a partir das questões levantadas na primeira, foram decodificadas as falas mais relevantes das educadoras e do próprio pesquisador, identificando-se situações-limite e temas geradores.

A primeira situação-limite foi **o contexto de vida da comunidade do entorno escolar**, caracterizado pela delinquência por parte de crianças, adolescentes e jovens – muitos ligados ao tráfico de drogas como alternativa de renda familiar; por violência e



crime; pela miséria, pobreza e fome. Essa realidade desumanizante tornava os educandos desrespeitosos com as instituições públicas, individualistas nas relações entre si e na escola; e sem consciência da condição de sujeitos-cidadãos, desconhecendo direitos e deveres, especialmente sob o foco da cidadania socioambiental.

A segunda situação-limite era o **desrespeito à vida e aos ambientes de vivência** dos educandos: consigo mesmo e com os outros; com o patrimônio público e o meio natural. O auto-desrespeito relacionava-se ao descuido com o corpo – como mão de obra barata no tráfico e uso de drogas –, à promiscuidade, prostituição e à gravidez precoce; tais constatações indicavam falta de identidade enquanto sujeitos, em relação à sociedade, ao bairro, à cidade e à escola em que estudavam – iam às aulas sem materiais básicos e não faziam atividades orientadas pelas educadoras. O desrespeito aos outros – colegas agredindo-se moral e fisicamente, com os educadores e vigia da escola – reproduzia o que os alunos viviam no dia-a-dia, com agressão e violência constantes; o desrespeito com o patrimônio público, depredando ambientes coletivos – guaritas da escola e posto policial do bairro –, demonstrava violência e agressividade sem consciência dos bens públicos; e o desrespeito aos bens naturais evidenciava uma visão de si mesmos separados da natureza – como simples agentes sobre a mesma, sem consciência de sujeitos que intervêm e a transformam e, na interação, seriam transformados.

A terceira situação-limite foi a própria disciplina **Educação Financeira e Sustentabilidade**, pela forma como emergiu no currículo da SEDUC (CHAPECÓ, 2012), complementando inicialmente a carga horária dos professores, independente da área de formação; em 2014 ficou a cargo de alguns professores de cada escola, principalmente de Biologia e Ciências, sem orientação teórico-metodológica para desenvolvê-la – cabendo aos professores encontrar materiais didáticos, definir objetivos e conteúdos, estratégias pedagógicas e avaliação. A mais, a disciplina ocorria sob abordagem curricular conservacionista e economicista, focada na gestão dos recursos, sem problematização da sustentabilidade socioambiental. Observou-se, nas discussões



do Círculo de Cultura, que as docentes se reportavam ao problema da repetição de conteúdos nas diferentes séries, sem questionar o enfoque conservacionista-recursista dado à disciplina, pela SEDUC.

Dessas situações-limite resultaram dois temas geradores articulados: a **identidade e autoestima**, em conexão com as duas primeiras situações-limite; este tema foi valorizado em relação à construção da identidade dos educandos com o seu lugar de vivência e o resgate da autoestima; o segundo tema, a **dimensão ambiental da educação escolar**, surgiu da crítica à disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, no sentido da mudança de enfoque na linha de uma educação socioambiental crítico-transformadora, tendo por base a Pedagogia Freiriana.

Um dos empecilhos ao avanço sócio-pedagógico na escola era a ausência de planejamento coletivo, resultando em ativismo individualista desarticulado e numa avaliação pontual-quantitativa, que impediam acompanhamento das mudanças de atitudes e comportamentos dos educandos; daí, a importância do processo de avaliação contínua e participativa, tanto dos educandos quanto dos educadores (auto e heteroavaliação).

3ª FASE: reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores em vista dos atos-limite

Esta fase da Pesquisa-ação relacionou-se às reflexões teórico-metodológicas nos Círculos de Cultura, entre pesquisador e educadoras, em vista da práxis pedagógica na disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade. Tais reflexões tiveram como base a Pedagogia crítico-libertadora de Freire em conexão com a Educação Ambiental, sintetizando as discussões a partir dos temas geradores em torno dos princípios e pressupostos freirianos – quanto às concepções de ser humano e mundo e à Educação Crítica, em termos de dimensão formativa, conhecimento, metodologia e da relação educador-educando – na viabilização dos atos-limite, em vista dos inéditos viáveis.

Quanto às **concepções de homem e mundo**, foram destacadas as questões:



- uma concepção relacional ser humano-mundo, fundamental para os temas **identidade e autoestima** dos educandos e **dimensão ambiental da educação escolar** – problematizando o ser humano enquanto pertencente ao mundo-natureza e ao mundo-cultura, como unidades interdependentes, com base numa abordagem sistêmico-complexa, que contribuísse para desenvolver o pertencimento dos educandos ao meio ambiente, superando a visão dicotômica de mundo; tal visão seria uma das causas da insustentabilidade socioambiental e isso se revelava na escola e no entorno da mesma;
- a superação da dicotomia requer reconstrução da identidade, em termos de sujeito transformador da realidade e de si mesmo, escrevendo a própria história e fazendo cultura, na problematização política da realidade-ambiente e criando condições socioambientais sustentáveis a uma vida cidadã;
- o inacabamento do ser humano, na construção da **identidade e autoestima**, é o processo da consciência de si no mundo – este enquanto lugar do ser humano fazer história e cultura, na busca de ser mais; o vir-a-ser consciente é condição de humanização e à medida que os educandos se transformarem, transformam o mundo, responsabilizando-se pelo cuidado de si, dos outros e dos seus ambientes de vida, em busca de sociedades sustentáveis e dos direitos básicos de cada cidadão.

Quanto à **Educação Crítica**, ocorreram as seguintes reflexões:

- **dimensão formativa:** a discussão orientou-se na linha da educação cidadã para a promoção da qualidade socioambiental do lugar de vida dos educandos, em vista de uma Educação Ambiental crítica, na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. A educação para a cidadania compõe a formação integral nas dimensões cognitiva, ética e política, para a construção da **identidade e autoestima** dos educandos, protagonizando a própria história. Foi focada a consciência crítica como consciência socioambiental, na relação com a Ética da Responsabilidade, para melhorar a relação dos educandos entre si e com o meio ambiente, no exercício dos direitos básicos do cidadão;



- **conhecimento na prática escolar:** seus conteúdos são mediatizados pelo mundo, nos problemas cotidianos dos educandos, como temas geradores em termos de **identidade e autoestima** e a **dimensão ambiental da educação escolar**; focou-se uma visão crítica da realidade socioambiental, a partir do entorno escolar, para que os educandos compreendessem suas circunstâncias e assumissem ser possível construir um modelo contra-hegemônico; destacou-se o saber da experiência que se abre ao avanço da reflexão crítica - cabe aos educadores ser atentos às falas dos educandos, como leitura de mundo para despertar a curiosidade e aprofundar com eles a compreensão da realidade sob várias dimensões: o ambiente natural e construído, sob os enfoques social, político, ambiental, tecnológico, econômico e cultural; assim, seria possível ressignificar o lugar de vivência dos educandos, pensando alternativas de superação dos problemas de opressão desumanizante e insustentável – mediante a participação político-cidadã deles na comunidade, em vista da promoção da sua qualidade socioambiental;

- **metodologia na prática escolar:** partiu-se da relação dos temas geradores – com base nas situações-limite e os atos-limite – em vista dos inéditos viáveis, no desafio da reinvenção, segundo Paulo Freire; foi focada a metodologia da práxis educativa (ação-reflexão-ação), relacionando-a aos temas geradores – **identidade e autoestima** e a **dimensão ambiental da educação escolar** – para pensar ações transformadoras da realidade; destacou-se o método dialógico-problematizador, que valoriza a leitura crítica multidimensional de mundo dos educandos, dando abertura a um trabalho escolar transversal-interdisciplinar com questões urgentes da vida cotidiana (violência, sexualidade, identidade, autoestima e problemas socioambientais) e da instituição escolar (no caso, a Educação Ambiental crítica), permitindo ao educando identificar-se com seu bairro, de forma participativa-cidadã e criativa, na construção de alternativas para transformá-lo num lugar socioambientalmente sustentável;

- **relação educador-educando:** o papel da escola ser, para ambos, uma vivência de cumplicidade, companheirismo e compromisso com a mudança – o



educador coordenando um diálogo propositivo e problematizador na escola, como lugar de acolhida na relação com o tema gerador **identidade e autoestima**, reforçando laços de carinho e amizade entre educadores e educandos, em compromisso político com a transformação do entorno escolar; teve foco especialmente o papel do educador pela Educação Ambiental, refletindo com os educandos sobre a realidade-mundo para compreendê-la e mudá-la – encorajando-os a ser protagonistas da própria história, nos seus lugares de vida.

Esta terceira fase da Pesquisa-ação possibilitou, a partir das reflexões teórico-metodológicas, projetar os atos-limite em sala de aula, visando à construção da **identidade** dos educandos com o bairro e o resgate da sua **autoestima** e desenvolvendo a **dimensão ambiental da educação escolar**.

4ª FASE: planejamento dos atos-limite na práxis das educadoras e observação participante

Em foco os dois momentos da Pesquisa-ação: planejamento das aulas e desenvolvimento, via atos-limite para o inédito viável.

Quanto ao **planejamento das aulas** pelo pesquisador com as educadoras: - baseou-se nos temas geradores **identidade e autoestima** dos educandos e a **dimensão ambiental da educação escolar**, emergentes das situações-limite na vida dos educandos e da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade; - partiu da premissa freiriana de escuta aos educandos, sobre o que pensavam e sentiam de si e da realidade, para reconstruírem a **identidade** e resgatar a **autoestima**, individual e coletiva, vendo-se capazes de realizar transformações em seus ambientes.

No **desenvolvimento das aulas**, a partir do planejamento:

- ocorreram abordagens diversas das temáticas pelas educadoras, evidenciando empenho adaptativo à nova metodologia, mas mesclando práticas da escola tradicional;
- as diferentes atividades, como atos-limite, nas aulas – desenhos, leitura e análise de texto, história de vida, documento de identidade, carta reivindicatória e canção – possibilitaram alcance satisfatório dos objetivos;



- os desenhos sobre identidades dos alunos (como se viam e gostariam de ser) e bairro (como é e gostariam que fosse), expressaram visualizações de si (envergonhado, sociável, lutador pela vida, obediente e pacífico) e quanto ao futuro (desejo comum de melhorar a vida pelo trabalho, além de formar família); e quanto ao bairro: problemas socioambientais pela droga, violência contra as pessoas e patrimônio público; poluição de lixo nos ambientes e no riacho. Esses problemas refletiam-se na projeção de mudanças desejadas no bairro: lugar limpo e bonito, com flores, árvores, riacho sem poluição e coleta seletiva; a mais, um local organizado, com asfalto e sinalização, casas habitáveis, espaços de lazer (campos de esportes e parques); e os jovens estudando, distantes de drogas e mudança de atitudes dos moradores para com o bairro (sem lixo nem queimadas e conservação do verde);

- leitura analítica do texto “Você é um número” de Clarice Lispector, motivando diálogo entre educadoras e educandos, de modo que cada um(a) percebeu-se mais que um número na sociedade, com sua identidade de sujeitos históricos, mas alguns educandos mostraram-se individualistas e sem visão solidária na relação família-sociedade; e visão negativa do bairro, pela exclusão e corrupção;

- história de vida e documento de Identidade: os educandos retomaram-se desde o nascimento, na relação com outros e o mundo, reconhecendo sua identidade histórica. As escritas, sobre um fato marcante em suas vidas, destacaram a família (adoção, passeio, nascimento de irmão, acidente e falecimento); a questão socioambiental apareceu só num caso de enchente, com perda de moradia; a atividade sobre o documento de Identidade ficou prejudicada por falta de tempo na aula – apenas a educadora comentou os dados do documento;

- as escritas de ações para transformar a realidade socioambiental do bairro, a partir dos desenhos: reivindicaram qualidade de vida no bairro, quanto a saneamento, áreas de lazer, ruas asfaltadas, arborização e segurança pública – solicitações, assinadas pelos educandos, e encaminhadas ao Poder Legislativo, como Carta Reivindicatória; com apoio de vereador, passaram a Projeto duas indicações, as menos problemáticas



(placas dos nomes de ruas, área de lazer e de esporte); outras solicitações para a qualidade de vida no bairro não foram atendidas: segurança pública, sobretudo no combate ao tráfico de drogas; saneamento e arborização, pavimentação de ruas, investimento em programas sociais e cursos profissionalizantes, com foco nos adolescentes; mas ocorreu um marco de ação cidadã, pelo abaixo-assinado dos alunos;

- e a canção “É preciso saber viver” de Roberto Carlos, ao violão pelo pesquisador: cantaram e discutiram a mensagem, no sentido de uma vida com dignidade e respeito, com justiça socioambiental; e critério de escolhas, na prática de autonomia, liberdade e responsabilidade, quanto a consequências de opções (caso das drogas), em vista de um mundo mais humanizado.

As **dificuldades das atividades** em aulas da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, foram:

- falta de tempo para atividades em aula, bem como para pós-avaliação com as docentes;
- problemas de diálogo entre educadoras e educandos, pela indisciplina em sala, falta de respeito entre colegas e passividade: os alunos mais ouviam as educadoras, com respostas curtas ou silenciavam, sem nada questionar nem evidenciar opiniões, sem curiosidade de saber mais;
- resquícios da concepção “bancária” no ensinar-e-aprender: transmissão de conteúdos, sem problematização dialógica, desqualificando o processo cognitivo-afetivo; verificou-se que a dificuldade das educadoras em construir coerência entre pensar e fazer foi sendo superada gradativamente, mas com intermitência.

Quanto às **potencialidades da metodologia** nas aulas:

- o envolvimento gradativo dos educandos em ouvir as docentes constituiu um avanço no clima das aulas, em comparação com situações iniciais de indisciplina e perda de tempo, com repreensões aos educandos;



- a dinâmica metodológica de diálogo na vivência escolar dos educandos: à medida que verbalizavam a sua realidade, tornaram-se mais conscientes como sujeitos históricos e transformadores da realidade-ambiente;
- as atividades fundadas na pedagogia emancipatória freiriana: a vivência dos sujeitos-alunos, expressando-se por desenhos, escritas, falas e atuação de envolvimento musical evidenciou capacidade de ouvir e atuar no desvelamento de si e da realidade, identificando alternativas de transformação – processos importantes na Educação Ambiental, em vista da cidadania socioambiental.

5ª FASE: avaliação do processo formativo

Esta fase correspondeu ao último Círculo de Cultura, focando a avaliação da Pesquisa-ação pelas educadoras com o pesquisador, em torno dos aspectos:

- metodologia dos Círculos de Cultura: segundo as educadoras, essa metodologia enriqueceu-as e possibilitou refletirem sobre problemas socioambientais da escola e do entorno, projetando ações para transformar o bairro e a escola; os Círculos de Cultura, como práxis pedagógica, poderiam estender-se a toda escola, em conexão com as famílias, visando à superação dos problemas de **identidade e autoestima**, bem como possibilitando um trabalho mais qualificado por parte do corpo docente e pedagógico-administrativo;
- reflexão teórico-metodológica: as educadoras julgaram pertinente a Pesquisa-ação como apoio ao trabalho nas aulas, enquanto base teórica da práxis educativa no desenvolvimento da **dimensão ambiental da educação escolar**, em relação ao tema **identidade e autoestima** dos educandos, sob foco histórico-cultural e politizado para a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade;
- as aulas: apesar dos problemas de disciplina, as educadoras destacaram avanços nas aulas, apoiando os educandos a se perceberem sujeitos do meio de sua inserção; e enfatizaram a necessidade de envolver outros docentes e de continuar os trabalhos na formação permanente de educadores; uma das educadoras acentuou que as



dinâmicas trabalhadas permitiu-lhe conhecer melhor os educandos; e ainda que esse projeto a fez recordar a orientação pedagógica da gestão anterior da SEDUC, com base na metodologia freiriana;

- dificuldades e desafios da metodologia desenvolvida: as educadoras apontaram falta de tempo para as atividades, bem como para a reflexão avaliativa – evidenciando situações-limite, pela grade curricular disciplinarista e alocação das docentes em mais de uma escola, ausência do trabalho coletivo na escola e dissonância entre o documento do PPP e a prática escolar.

A Pesquisa-ação mostrou ser possível processos educativos na perspectiva freiriana, pondo-se aos educadores da escola pesquisada o desafio de resgatar a orientação pedagógica da anterior gestão da SEDUC para planejar e avaliar coletivamente (docentes e Coordenadora Pedagógica), na linha do próprio PPP da escola. Este desafio compreende, igualmente, tornar efetiva a **dimensão ambiental da educação escolar** como práxis dialógica mediante temas geradores a partir da realidade-ambiente da escola e seu bairro.

Considerações finais: sonho possível e inédito viável

A partir das fases da Pesquisa-ação cabem considerações indicativas de viabilização da Educação Ambiental crítica na escola pesquisada – inovação teórico-metodológica extensível a outras escolas:

- Formação permanente de educadores ambientais, segundo a concepção político-pedagógica freiriana, via Círculos de Cultura, visando a partilhar conhecimentos e práticas sócio-pedagógicas para um trabalho escolar qualificado, com base na realidade dos educandos e foco na transformação da escola e do meio ambiente, local-global;

- A formação de educadores ambientais, frente à complexidade das temáticas socioambientais, exige novos conhecimentos e avanços da práxis pedagógica, em coerência com a Educação Ambiental crítica; sob esse aspecto, há que se valorizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), na



orientação de um trabalho escolar articulado – transversal, inter e transdisciplinarmente –, para além de currículos disciplinaristas;

- O diálogo colaborativo permanente entre docentes, coordenação pedagógica e gestores, com base no PPP e mediante grupos de estudo para o planejamento engajado, sob foco de uma práxis educativa comprometida com a dimensão ambiental da educação escolar;

- Ser a Educação Ambiental concebida como formação para a cidadania socioambiental, a partir da reflexão problematizadora de temas relacionados à vida dos educandos, visando a transformações de situações-limite em inéditos viáveis, pela gradativa viabilização da sustentabilidade socioambiental, local e planetária – esta proposta potencializa uma reorientação da SEDUC, no sentido de assegurar uma efetiva formação permanente dos educadores;

- Revisão, pela SEDUC, do nome da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade para superar seu caráter economicista frente a questões socioambientais, passando de uma visão conservacionista/preservacionista para uma perspectiva de Educação Ambiental crítica;

- Estender a metodologia dos Círculos de Cultura a um trabalho escolar integrado com as famílias dos educandos, no desenvolvimento das potencialidades de auto-realização dos educandos e de melhorias das condições de vida da comunidade;

- Ampliar as escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, segundo as orientações da LDB, garantindo mais tempo aos temas transversais, como o do meio ambiente e projetos vinculados;

- Na dinâmica da Educação Ambiental crítica é necessário superar formas de avaliação quantitativa e pontual dos educandos, por práticas de avaliação processual, contínua e participativa;

- Integrar o PPP e as práticas escolares, sob a perspectiva histórico-cultural presente neste documento, que tem sintonia teórico-prática com o pensamento freiriano;



e reforçar nesse Documento a dimensão ambiental da educação escolar, enquanto formação necessária para o cuidado responsável dos ambientes de vida; e

- A continuidade do projeto da Educação Ambiental, desenvolvido pela Pesquisa-ação na escola, em prol da identidade e autoestima dos educandos, em termos de mudanças socioambientais na escola e no bairro.

Tais considerações têm relação com um dos conceitos fundamentais do trabalho realizado – a incompletude do ser humano e do mundo. Os alcances e avanços na instituição escolar, envolvida pela Pesquisa-ação, foram experiências vividas que abrem possibilidades para processos formativos de educadores ambientais, sob a intencionalidade permanente de reinventar Paulo Freire, ressignificando seu pensamento pedagógico e gerando alternativas à Educação Ambiental crítica, emancipatória e libertadora, enfim, humanizadora. O que foi alcançado, na busca do inédito viável na escola pesquisada, expressa um andar nas trilhas do andarilho da utopia, na busca da “[...] criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE, 2003, p. 184).

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.
- CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Ética e educação: a questão ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 22, p. 97-107, jun. 2007.
- CHAPECÓ. **Currículo Séries Iniciais**: reformulado. Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.



FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Edição do autor, 1959.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980a.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980b.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HENZ, Celso Ilgo. Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

JUÁREZ RAMÍREZ, Guadalupe. Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. In: GADOTTI, M. et al (Comp.). **Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e transdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.



ROMÃO, José Eustáquio et al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano 9, n. 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, jan./jun. 2006.

Sobre os autores

Ivo Dickmann

Professor Titular "C" do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Unochapecó. Pós-doutorando em Educação (Uninove, 2017-2018). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2011-2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008-2010). Bacharel em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE, 2005-2007). Aperfeiçoamento em Direitos Humanos (IFIBE). Principal foco de atuação e pesquisa: Educação (perspectiva crítica e libertadora), Educação Ambiental (formação de educadores ambientais e educação ambiental freiriana escolar), Educação Popular (Metodologia Paulo Freire), Educação do Campo (juventude, gênero e agricultura familiar), cooperativismo autogestionário e economia solidária. Líder do Palavração - Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. Entre as principais obras publicadas estão: *Primeiras Palavras em Paulo Freire* (2008; 2016) e *Pedagogia da Memória* (2017). E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br - orcid.org/0000-0002-6293-8382

Sônia Maria Marchiorato Carneiro

É graduada em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (1977), com Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (1999), pela mesma universidade. Atualmente aposentada, é prof. em programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, bem como em Curso de Especialização junto ao Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, dessa universidade. E-mail: carneiro.sonmaria@gmail.com

Recebido em: 28/06/2018

Aceito para publicação em: 21/07/2018